

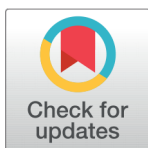
# Reflexión sobre los peligros del 'racismo cultural' en la educación intercultural

Zvi Bekerman

The Hebrew University of Jerusalem, The Seymour Fox School of Education, Melton Center, Israel

## RESUMEN

El presente artículo evalúa los peligros que entraña el uso del concepto “cultura” en la retórica educativa y política actual. El primer apartado ofrece una crítica sobre el uso del término “cultura” en lo que se conoce como esfuerzos educativos interculturales. Afirma que “cultura” en su uso actual es equivalente a “raza” y apoya opiniones que ignoran la diversidad y apuntan, deliberadamente o no, a una homogeneidad que puede extenderse fácilmente al ámbito de las similitudes y las diferencias biológicas. El trabajo identifica a continuación posibles formas alternativas de entender la cultura mediante el análisis de la contribución realizada por la antropología a la investigación cultural. En el último apartado del artículo se hacen sugerencias para superar los enfoques actuales acerca de la educación intercultural apelando a una mayor diversificación a la hora de comprender la diversidad incluyendo no sólo las diferencias étnicas/culturales sino también las de índole física y cognitiva. Para alcanzar esta meta se propone un giro hacia lo ontológico y la formación de los profesores como “expertos críticos en el diseño”.



**Palabras clave** EDUCACIÓN INTERCULTURAL, FORMACIÓN DOCENTE, CULTURA, RAZA, GIRO ONTOLÓGICO

**Recibido** 2019-10-30

**Revisado** 2019-11-07

**Aceptado** 2019-12-17

**Publicado** 2020-01-15

**Autor para correspondencia**

Zvi Bekerman,

[mszviman@mscc.huji.ac.il](mailto:mszviman@mscc.huji.ac.il)

**DOI** <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>

**Páginas:** 1-15

Distributed under  
Creative Commons CC BY 4.0

**Copyright:** © Los Autores

## OPEN ACCESS

## 1 PRESENTACIÓN DE LOS PELIGROS QUE ENTRAÑA LA RETÓRICA CULTURAL

No sé mucho sobre el algoritmo con el que funciona el buscador Google Books N-gram Viewer, pero a juzgar por los resultados que obtengo al registrar las palabras “cultura, raza” en la opción “Haz una gráfica con estas frases separadas por coma”, no me queda más remedio que preocuparme por el uso cada vez mayor en el ámbito educativo de palabras compuestas o expresiones que incluyen el término “cultura” (por ejemplo, multicultural, intercultural, culturalmente sensible, etc.). Si deberíamos fiarnos o no de esos resultados es una pregunta importante, que no se va a abordar aquí y, sin embargo, pese a sus muchos problemas, los resultados proporcionados por el buscador Google Books Ngram Viewer resultan llamativos. Nos muestran que alrededor de la década de los años 40 del siglo pasado, con el descenso en la frecuencia de uso del vocablo “raza” (que había crecido a un ritmo constante

hasta entonces), la palabra “cultura” parece moverse exactamente en la dirección contraria. ¿Podría significar esto que “cultura” es el nuevo término para referirse a “raza”?

Obviamente, no somos los primeros en cuestionar el uso de la cultura en la retórica política/educativa. Se ha demostrado que los planteamientos culturales frente a los raciales perpetúan formas ocultas y retorcidas de exclusión y desigualdad (Powell, 2000). Además, tampoco somos los primeros que denuncian las similitudes potenciales entre conceptos tales como raza, etnicidad o cultura, todos los cuales parecen olvidarse indebidamente de la diversidad; y lo que es más importante, de la diversidad dentro de un grupo (Heinz, Müller, Krach, Cabanis, y Kluge, 2014).

Y aun así, la cultura reina en la retórica de la política y la práctica educativa hasta hoy. Demasiado a menudo se utiliza como equivalente de “raza” dando a entender que las poblaciones de cierta zona o entidad política pertenecen a una “cultura” determinada, ignorando así la diversidad y sugiriendo, deliberadamente o no, una homogeneidad fácilmente extrapolable al contexto de las similitudes y las diferencias biológicas (Balibar, 2011; Martínez Mateo, Cabanis, Stenmanns, y Krach, 2013).

La raza como concepto analítico se ha ido rechazando progresivamente en las ciencias sociales; por ejemplo, la Asociación de Antropólogos Físicos Americanos (AAPA por sus siglas en inglés) se manifestó en contra ya en 1996 y publicó una declaración condenando cualquier sugerencia en el sentido de que “raza” guardara relación con la biología y rechazó el concepto por carecer de cualquier utilidad científica (Cartmill, 1998). La cultura todavía no ha tenido esa suerte.

Así pues, en la teorización actual, la “cultura” apunta a colectivos de personas, a menudo conacionales, que se consideran comparables por lo que respecta a sus patrones de actividad social e individual, pero que también se reconocen como integrantes de un grupo étnico y biológico común (es decir, conformación genética y función cerebral) que también comparte una herencia (en otras palabras, unas prácticas y creencias; véase, por ejemplo, Chiao, 2010 ; Han et al., 2015 ; Han & Northoff, 2008).

Las formas de entender la cultura en la actualidad (muchas, no todas) se enmarcan en la perspectiva positivista que ha caracterizado las opiniones científicas tradicionales en Occidente durante los últimos siglos. Dentro de estas perspectivas paradigmáticas, la cultura se ve como un tipo de materia que es ideal, objetiva, autónoma, estática y carente de contextos históricos vibrantes y evolutivos y que, siendo distinta a la identidad, existe fuera del yo (Bekerman, 1999; Mcdermott, 1993). En ocasiones, la cultura se consigue de una forma tan independiente a los ojos de los teóricos que se observa como algo que *actúa* sobre la humanidad.

Resulta sorprendente y digno de mención comprobar que esta manera monolítica de entender la cultura contradice su etimología. La palabra inglesa “*culture* [cultura]” se deriva de los vocablos latinos *cult* y *cultura-ae*, que significan “trabajo”, como en *agri* (“campo” en latín)-*culture* (“trabajo” en latín) así como de varias palabras de diversas lenguas que se refieren al culto (*worship* o “*work-ship*”) divino. Evidentemente, la cultura entendida así no es un objeto, sino una infraestructura para el crecimiento, la acción y la actividad humana perpetua. En pocas palabras, la cultura no es algo que se encuentra en la mente de las

personas o en una jaula, que delimita la actividad de la gente, sino un *proceso*, más un verbo que un sustantivo.

Raymond Williams sugiere en *Culture and Society* [Cultura y Sociedad] (1961) que, cerca del final del siglo XVIII, cinco términos familiares adquirieron un nuevo e importante significado. Estos términos – *industria*, *democracia*, *clase*, *arte* y *cultura*– responden y dan forma a las modificaciones sociales, económicas y políticas que han influido en nuestro mundo hasta hoy. Entonces se le otorgó al concepto “cultura” un significado distintivo y abstracto, que aludía a dos hechos que estaban produciéndose en la comunidad dominante nacional emergente: por un lado, reflejaba la distinción cristiana entre las actividades morales y racionales y la producción de bienes y mercancías dentro de un mundo en expansión industrial; y por otro, se posicionaba como un tribunal humano que se alza por encima del juicio práctico humano. Estos acontecimientos conceden relevancia a la forma de comprender la cultura que postula el educador y filósofo británico Matthew Arnold: “Lo mejor que se ha pensado y se ha dicho en el mundo”, lo mejor que tenemos que aprender y enseñar. Vale la pena recordar en este contexto que, según Kant, “lo mejor” (es decir, lo bueno) necesariamente carece de propósito (Bourdieu, 1984). A esta visión le debemos la distinción inflexible entre la “alta” cultura y la cultura “baja o popular”, una diferencia que impide, en la mayoría de los casos, la infiltración de aspectos culturales desconocidos (o lo que es lo mismo, no hegemónicos) en el panteón de la cultura dominante que el (multi o inter) “culturalismo educativo” asumido desea cambiar.

Como se ha insinuado anteriormente, la cultura y su esencialización se relacionan estrechamente con el desarrollo del estado-nación. Elias (1998) describió las relaciones mutuas entre estos dos fenómenos, un proceso que engloba el movimiento desde la cultura expresada y reconocida como fluida y en constante evolución, en el transcurso de encuentros interpersonales y grupales, hasta la comprensión y gestión de la misma como un sistema ordenado, completo, cerrado y estático de objetos o cuestiones culturales, tales como conceptos, ideales, costumbres, textos y rituales, acabados y soberanos en sí mismos. Cuando se concibe como tal, la cultura puede emplearse para fomentar la unidad entre quienes viven en el territorio de un estado-nación concreto, invalidando de esta forma las distinciones locales-regionales y lingüísticas que se dice que pertenecen, ahora, al grupo nacional.

Los planes nuevos y radicales que representa el estado-nación necesitaban de un aparato operativo para su aplicación, supervisión y control que les concediera a sus propietarios un control activo, operativo y completo sobre el uso de la violencia en la sociedad (Giddens, 1991; Smith y Bond, 1998). El sistema educativo proporciona el sistema de aplicación. Gellner (1983) percibe el estado-nación como un fenómeno político y socioeconómico que se desarrolla en un contexto occidental moderno y se asocia a procesos de industrialización relacionados y a la educación de masas. Al implantar una cultura que es simultáneamente estandarizada, anónima y caracterizada por la alfabetización universal, el estado-nación aspira a controlar a todos los colectivos de población que viven dentro de él. Todas las poblaciones que residen en un país, al margen de su afiliación a la cultura de su grupo inicial, se ven obligadas a reforzar y defender la cultura nacional. La alfabetización cultural que exige el estado a sus ciudadanos viene determinada por las élites políticas/culturales

que fundaron el estado y están interesadas en perpetuarlo.

Estas élites, no obstante, representan dicha alfabetización como si no fuera particularista, sino por el contrario universal y noble: sólo un tipo de alfabetización cultural –el suyo propio– se considera legítimo y aceptable por parte de cada una de tales élites. En resumen, la cultura sirve tanto para diferenciar entre humanos como para homogeneizarlos, y las escuelas son el conducto nacional para conformar y sostener una cultura hegemónica dada.

A partir de las observaciones previas, parece que esta forma de hablar de la cultura reformula y rehace de hecho el discurso de la raza que prevaleció tras la expansión de la filosofía y la ciencia en el siglo XIX y a principios del XX (Haraway, 1991). El establecimiento de la retórica cultural quizá suavice algo el racismo, pero el resultado, como el de los planteamientos defendidos en las conversaciones sobre la raza, asigna a las personas a un origen estático del que no hay escapatoria. En sí mismos, los discursos culturales educativos no ofrecen ninguna solución innovadora a la desigualdad, sino que más bien proporcionan un espacio alternativo en el que se propone una tolerancia de las culturas en sustitución de la igualdad e incluso como una justificación para su inexistencia. Al igual que la teoría de la raza explica la clase económica y social “inferior” de los grupos “marginales” de la sociedad en función de su afiliación racial, las concepciones multiculturales lo explican de acuerdo con la afiliación cultural. Estas diferencias, sin embargo, no se utilizan en este último caso como una espada con la que atravesar a estos grupos, sino como un motivo para celebrar la variedad humana, sin hacer distinciones entre ricos y pobres o entre fuertes y débiles. Y lo más importante, ello proporciona una racionalización apropiada para la desigualdad (Malik, 1996; Verenne y Mcdermott, 1998)

Por lo tanto, los discursos culturales sirven a los poderes hegemónicos explicando las lagunas existentes y la necesidad de instaurar algún tipo de orden (replicación) para “rectificarlo”, en tanto que los liberales, por razones humanitarias, se plantean como objetivo permitir que todas las culturas tengan su desarrollo “natural” y de esa forma asegurar la continuación de la inferioridad. Como han argumentado Malik (2000) y otros autores (Bhabha, 1990; Gunew, 1990) también los liberales han olvidado que la autenticidad cultural que pretenden defender no es un vestigio del pasado antiguo, sino una creación ni más ni menos que de la Era Colonial.

Cuando no se da cuenta de estas circunstancias en los esfuerzos educativos en general y en las iniciativas interculturales/multiculturales en particular, existe el riesgo de que den la misma fuerza si cabe a la misma realidad que preveían superar. La educación necesita revisar urgentemente sus bases paradigmáticas al tiempo que se problematizan las estructuras sociales que mantienen los conflictos que aquélla trata de dejar atrás.

## 2 LA CULTURA EN LA EDUCACIÓN

No es que no creamos que los individuos no tienen dificultades para adaptarse a situaciones nuevas en las escuelas y en otros contextos educativos o en una variada gama de experiencias vitales. De hecho, sería muy posible que los inmigrantes habitualmente tengan que afrontar dificultades cuando intentan encontrar empleos o hacer amigos en un entorno donde

no conocen ni el idioma ni la clase de relación que se necesita para facilitar su adaptación y supervivencia. Podemos incluso estar de acuerdo en que algunos estudiantes, recién llegados a un entorno educativo desconocido, podrían toparse con obstáculos para aprender (cómo se ven las cosas –o se piensa– en la sociedad de acogida); si bien, ligar estas dificultades (únicamente) a la cultura, como parece que se hace la mayoría de las veces en la literatura intercultural, nos parece irresponsable, especialmente cuando ello se usa para pasar por alto otras consideraciones culturales.

No deben verse las perspectivas modernas acerca de la cultura como si funcionaran de forma aislada. Al considerar las dos premisas modernas más importantes, por las que aparentemente se rige la labor de las instituciones educativas en cuanto al reconocimiento y la sensibilidad culturales, nos damos cuenta de que en su base se sitúan dos supuestos subyacentes: la incontestable existencia de un yo interior; y la incuestionable existencia, o quizá deberíamos decir preexistencia, de la cultura. Por consiguiente, todas las personas que están involucradas en la lucha educativa por la continuidad cultural, el reconocimiento y/o la tolerancia creen que la cultura es una “cosa” transportada por un “yo”.

El abandono de estos puntos de vista positivistas podría ayudar a reconceptualizar nuestra situación actual; es posible que no se pueda conseguir todo, pero la educación debería al menos contemplar seriamente, y en última instancia incorporar, las formas de entender las cosas que sugieren los últimos movimientos en los campos de los estudios culturales, la crítica literaria, la antropología y la psicología cultural, influidos por unas fuertes inclinaciones interpretativas y pragmáticas. Dentro de estas visiones actuales se ha demostrado que las perspectivas pasadas sobre las culturas como estructuras de significado consistentes y diferenciadas –comunes a todos los miembros– eran erróneas.

Ningún grupo posee orígenes primarios. Cualesquiera elementos que puedan tener, si es que los tienen, son el resultado de la actividad humana llevada a cabo de manera repetitiva en el marco de sus respectivos contextos históricos. Puesto que la cultura es una construcción humana dentro de un entorno dado, la posición apologética adoptada por los poderes liberales no viene dictada por lo que consideran “auténtico” en cuanto a la cultura, sino por los socios dentro del contexto donde ésta se produce.

## 2.1 La evolución de la cultura en la antropología

Parece, pues, que las premisas teóricas subyacentes al multiculturalismo no son lo bastante potentes como para conseguir la salvación planteada. Además, la ausencia de una actitud crítica hacia estas premisas puede resultar verdaderamente perjudicial. Con el fin de identificar las posibles alternativas a este tipo de conciencia cultural, nos fijamos en la contribución tradicional de la antropología a la investigación cultural.

Ya en 1940, Boas (1940) se esforzaba por liberar las consideraciones culturales de cualquier atención a la raza, expresando su desacuerdo con la concepción predominante de la cultura como una especie de mónada diferenciada y única. Una cultura concreta y su mérito potencial no pueden atribuirse a la nación con la que se asocia, dado que las culturas se encuentran siempre interconectadas dentro de un sistema recíproco que se autoalimenta. Dicha cultura no se puede examinar por separado. No podemos acercarnos a la cultura

en el lenguaje del individuo sino únicamente en el de muchos. Ninguna cultura puede estudiarse sola; cualquier planteamiento para comprender la cultura debe comenzar con el análisis de numerosas culturas en un tejido histórico/social dado que subraya sus vínculos recíprocos (Wolf, 1994).

Antropólogos como Mead (1942), quien destacó la prominencia de la *aculturación*, apuntaron al hecho de que un recién nacido puede convertirse en miembro de cualquier grupo independientemente de su herencia cultural biológica o el grado de diferencia entre el grupo meta y el grupo fuente. Claude Levi-Strauss (1955) fue todavía más allá, al reivindicar que todos los tipos de personalidad pueden existir en todas las culturas, aunque sea sólo porque todos los seres humanos son capaces de rechazar los dictados de la cultura en la que nacieron. Quizá las personas no puedan elegir un lugar de nacimiento o su cultura, pero en principio siguen teniendo la capacidad de rechazar cualquier elemento cultural que escojan.

La vinculación con un grupo no es un tema de identidad, sino de una *identificación* (Carbaugh, 1996a; Varenne y Mcdermott, 1998) que progresa al lado de la interacción humana y que se forma y se percibe como una clase de actividad cultural llevada a cabo junto con amigos y vecinos. En diversos contextos sociales e históricos, un comportamiento similar puede dar lugar a tipos discretos de identificación grupal. En consecuencia, ser “español” o “francés” no es un destino, sino un logro, alcanzado con la ayuda y la aprobación de todos aquellos que participan en los esfuerzos realizados en un momento dado de la historia. Las ideas, los principios, los puntos de vista y particularmente las situaciones en las que se ven implicados partidarios y detractores son socios activos a la hora de estructurar la identificación a través de una actividad social situada compleja y enérgica. “Español” y “francés” no son rasgos que los individuos lleven en su mente, sino el resultado de una ardua labor social realizada y consumada en los contextos donde estas características están disponibles; así que, si es que son características, “español” y “francés” lo son en el mundo.

Las perspectivas interculturales y multiculturales buscan una solución para las diferencias que causan problemas en un mundo moderno donde muchas culturas están ubicadas en una única esfera social. A nuestro modo de ver, estas diferencias percibidas no sólo son difíciles de dar por sentadas sino también erróneas. La modernidad no ha dado lugar a múltiples culturas, sino a amplias variaciones socioculturales. La aceptación de uno u otro matiz cultural no es un juego de suma cero en el que las opciones posibles son la asimilación y marginación. Si los hay que rechazan esta “verdad”, son aquéllos que pueden tener un gran interés en perpetuar ideologías nacionales/nacionalistas centradas en la reificación de la identidad y la cultura para preservar los poderes de una hegemonía nacional (Hall, 1996; Zizek, 1997), pero no representan la historia objetivamente. El razonamiento del grupo dirigente resulta obvio: es preferible explicar la otredad a ser responsable de ella.

Los planteamientos mencionados arriba consideran la cultura “como un remolino más que como una isla” (Bauman, 1999, p. 92). Las identidades culturales refuerzan su unidad no confiando en valores del pasado sino reconfigurando y ofreciendo nuevas formas de entender los materiales culturales que se encuentren disponibles para todos. El desarrollo cultural se consolida a través de la traducción –un acto que desde el principio no aborda



la esfera intercultural en solitario, sino que también explica toda la actividad comunicativa entre seres humanos, incluso aquellos que de manera ostensible pertenecen a la misma cultura (Becker, 1995; Ortega y Gasset, 1957). Así pues, los argumentos postulados en este artículo no deberían interpretarse como una llamada en contra de prometer lealtad a una comunidad o a otra –ni tampoco en contra de la diversidad grupal– sino más bien en contra de verlas como si tuvieran cualquier carácter único.

Para alcanzar una situación en la que la cultura no tenga ningún valor exclusivo hace falta una revisión urgente de los conceptos de cultura e identidad tal como se reconocen en Occidente hoy en día; resulta igualmente necesario examinar nuestras perspectivas epistemológicas y ontológicas actuales y estudiar cómo afectan estas últimas a las organizaciones reflejadas en el estado-nación. La modernidad ha dirigido nuestra comprensión de la cultura como una especie de cárcel donde están encerrados el yo y su identidad y nos ha llevado a considerar las relaciones e interacciones entre, por así decirlo, identidades culturales diversas como la expresión de un problema de comunicación. Los enfoques teóricos a los que se ha pasado revista apuntan a una posible interpretación distinta. Al igual que la cultura se ha reinterpretado como algo blando, poroso y dinámico, también lo son el yo cultural y su identidad. Los principios de no-coincidencia de Bakhtin (1984) referidos a la humanidad lo expresan bien. Zizek (1997), por su parte, subraya que la posición *prima facie* de una persona como una entidad inacabada en continuo diálogo con el entorno puede perfectamente constituir una solución a la dificultad en la comunicación y no ser necesariamente el problema. Además, los problemas encontrados nada tienen que ver con las limitaciones lingüísticas que nos impiden entender uno u otro lenguaje cultural. La imposibilidad de captar el significado exacto de un símbolo dado parece ser universal para la humanidad. Por lo tanto, la “ilustración” se ve debilitada por perspectivas que sugieren que la cultura, cualquier cultura, ha delimitado claramente fronteras que necesitan o merecen un reconocimiento. Sólo una forma de entender la cultura que exija la igualdad para todos, porque todas y cada una de las personas tienen derecho a elegir quiénes quieren ser, nos permitirá hacer realidad la “ilustración” y conferirle el significado universal apropiado para apoyar la variación.

Dentro de este marco de referencia, en lugar de posicionar la cultura a priori, ésta se posiciona mediante mecanismos comunicativos sociales como el propio modelado de los procesos interactivos mismos (Carbaugh, 1996b). La cultura no está “fuera” ni “dentro”, sino en una situación intermedia –lograda y erigida de manera incesante en un contexto de concertación social–. Al tiempo que se interrumpe la apreciación de la cultura como preexistente, congruente y coherente, se proyecta una nueva visión del yo. Este yo de la alta modernidad o la posmodernidad (Gergen y Gergen, 1997) no resulta para nada más crucial ni es necesariamente estable o cohesivo, sino, por contra, múltiple y efímero. El “yo” sigue evolucionando, pero no se hace definido; el “yo” se contextualiza ahora en acontecimientos sociales interactivos donde se convierte en diálogo, adoptando muchas formas y manifestaciones (Harre y Gillett, 1994).

Estas cuestiones –los conceptos de yo e identidad, cultura, interculturalismo, multiculturalismo, y la organización política del estado-nación y su monologuismo– están íntima-

mente conectadas y deberían tomarse en consideración al analizar los posibles resultados de la educación intergrupala y las estrategias que pueden mejorarla.

## 2.2 Replanteamiento de lo multicultural/intercultural en la educación

Buena parte de los problemas que afronta la educación multicultural/intercultural son fruto de la “primacía epistemológica” de las premisas subyacentes acerca de la identidad y la cultura –es decir, la epistemología normativa que se emplea para justificar la naturalización de la identidad y la cultura en el seno de los estados-naciones– y el afianzamiento de esas premisas en las estructuras educativas. En línea con lo que se viene conociendo últimamente como el “giro ontológico” en la filosofía y las ciencias sociales (Escobar, 2007; Kivinen y Piironen, 2004; Paleček y Risjord, 2013; van Dijk y Withagen, 2014), ilustraremos a continuación la importancia de pasar de lo epistemológico a lo ontológico, al tiempo que se describen y analizan las consecuencias de este movimiento para la educación intercultural/multicultural y cómo podría ponerse en práctica.

En este contexto, proponemos dos direcciones principales. La primera, diversificar nuestra forma de entender la diversidad en la educación; y la segunda, inspeccionar, mediante la labor educativa, los detalles relativos a la interacción social con el fin de exponer las prácticas sociales que dan relevancia a ciertas diferencias mientras ocultan otras de las que normalmente se asume que se llevan a cabo internamente y que son naturales para los individuos (Bekerman y Zembylas, 2018).

## 2.3 Diversificación de la diversidad

En un mundo global y conflictivo, se ha apelado a las perspectivas interculturales/multiculturales en la educación para que ayuden a aliviar muchos de los problemas que aquejan a las sociedades occidentales, dado el aumento constante de la inmigración procedente sobre todo de países más pobres del sur. Da la impresión de que la educación intercultural/multicultural no ha sido capaz de alcanzar sus objetivos y, a nuestro modo de ver, esto tiene que ver en parte con el hecho de que se interpreta por parte de sus benefactores potenciales (en la mayoría de los casos, inmigrantes de primera o segunda generación) que impide la integración plena de éstos en la sociedad de acogida al mantener sus diferencias y su estatus de subordinación.

En paralelo a la educación intercultural se ha desarrollado un movimiento hacia la inclusión en la educación. Este esfuerzo se orienta sobre todo hacia la integración, en itinerarios educativos “convencionales”, de personas que padecen diversas “discapacidades” físicas y cognitivas; pensando que su inclusión no sólo resultará beneficiosa para su propio desarrollo intelectual y sus logros educativos, sino que también beneficiará a quienes las acogen en su seno (Sailor, 2017; Spaulding y Pratt, 2015). Por último, hay una amplia gama de iniciativas de inclusión adicionales relacionadas con las orientaciones sexuales y las identidades de género lesbianas, homosexuales, bisexuales y transgénero (LGBT), que tradicionalmente se catalogan en el ámbito de las diferencias debilitadoras, para que se integren dichas diferencias y sean reconocidas dentro de los sistemas educativos convencionales (Flores, 2012;



Tayler y Price, 2016).

Las tres tendencias descritas con anterioridad dependen todas ellas del reconocimiento de las diferencias, ya sean culturales, físicas, cognitivas y/o referidas a la orientación sexual; y las tres apuntan a la inclusión, el reconocimiento y la tolerancia como vía para un enfoque más sensible sobre la justicia social.

Consideramos de vital importancia ampliar nuestra perspectiva actual acerca de la educación intercultural/multicultural mediante la inclusión de otras diferencias mencionadas dentro de su campo de acción. Con ello fundamentalmente se relajaría el énfasis en las diferencias culturales (raciales) y se lograría que los participantes comprendieran que lo que aborda el proyecto educativo es la “diferencia”; múltiples tipos de diferencias, todas ellas impuestas por una perspectiva que denominamos “normal” (Bradshaw, 2017).

Todos deberíamos recordar que no hay otra cosa que diferencias. No existen dos seres humanos (algunos dirían que ni siquiera los gemelos monocigóticos idénticos) que sean totalmente similares. Si eso es así, no hay nunca dos humanos que sean idénticos y, por tanto, siempre se pueden encontrar diferencias entre ellos. El hecho es que la mayoría de nosotros, en nuestro contexto de nacimiento y pertenencia, somos incapaces de apreciar muchas diferencias que, como se ha afirmado, existen objetivamente –es decir, se pueden medir–. Las diferencias están en todas partes y se nos enseña también a qué diferencias deberíamos prestar atención.

En cierto sentido, estamos reclamando una diversificación de la diversidad. Un enfoque más inclusivo sobre las diferencias, que enfatice que todas las existentes (étnicas/culturales, físicas, cognitivas, etc.) tienen en común que enmarcan ciertas diferencias (y no otras) para que nos fijemos en ellas.

## 2.4 Expertos críticos en el diseño

El desarrollo de estrategias educativas para mejorar lo que se conoce como conflictos interculturales/multiculturales conlleva que ayudemos primero a los participantes a convertirse en “expertos críticos en el diseño” (Bekerman, 2009; Bekerman, Zembylas, y McGlynn, 2009) para que problematicen la relación entre el concepto reificado de la identidad/cultura y la organización política del estado-nación.

El examen de los detalles relativos a la interacción social puede revelar que el nacionalismo, el racismo y el patriotismo no comienzan en las mentes de las personas, sino que se establecen ahí a través de la cultura popular, los hábitos sociales, los rituales y las ceremonias, con un coste importante. Pese a representar un desafío y a ser algo complejo, la labor educativa, exponiendo las actividades que suele presuponerse que llevan a cabo los individuos y que son naturales para ellos, constituye la única ruta mediante la cual podemos identificar aquellas estrategias contra las que debe ir dirigida nuestra lucha.

Cualquier solución requiere un cambio radical en los puntos de vista de los educadores. Éstos deben dejar de poner el acento en la mente individual del estudiante para centrarse en las estrategias colaborativas a través de las cuales se hacen visibles la identidad y la cultura, con arreglo a unos estándares que son “imparciales”, pero sin caer en los fundamentos positivistas del objetivismo. Para conseguirlo, deberíamos preguntarnos: ¿Quién es explo-

tado y quién detenta el poder en el contexto donde participamos? ¿Qué categorías se están utilizando, quién las usa, quién las define y cómo y cuándo se aplican?

Cuestionarnos esto es coherente con el planteamiento del análisis cultural que sugieren Varenne y Mcdermott (1998). Estos autores proponen que aprendamos a interpretar el mundo a través de una observación detallada y un seguimiento cuidadoso de la actividad práctica, manteniendo siempre una actitud abierta a la identificación de criterios nuevos mediante los que dar nombre a categorías/acontecimientos y sus fenómenos. Este enfoque nos permite cambiar desde el empleo como unidad analítica del individuo o del grupo socializador a la utilización de los dispositivos gracias a los cuales se conforman y se negocian los contextos culturales a través de la interacción social. Si se aplica adecuadamente, este tipo de proceso servirá como base para el abordaje informado de políticas que ya no están conectadas con la cultura y sus mecanismos, sino con el análisis de identidades/culturas concretas y cómo se forman en el contexto real de las sociedades actuales. Al implicar que la identidad y/o la cultura no son inevitablemente los criterios correctos mediante los que describir la realidad, el análisis cultural da a entender que, si bien es posible que la identidad y la cultura representen constructos legítimos (por hegemónicos que sean), no tienen por qué traducirse en un sufrimiento individual.

Para poner en práctica este planteamiento nuevo, tenemos que ofrecer a los estudiantes una serie de conocimientos variados con los que evaluar el mundo. Una alfabetización en conocimientos con abundante teoría y una riqueza en capacidades descriptivas para poder hacer frente a las complejidades de los contextos y las actividades sociales con las que se van a encontrar los estudiantes (Hames-Garcia, 2000). Éstos necesitan adquirir pericia en los discursos económicos para estar en condiciones de apreciar los productos y hablar de ellos. También necesitan tener conocimientos sobre los discursos estéticos para poder abordar aspectos como los diseños y las representaciones visuales. La comprensión de los discursos políticos les dará la posibilidad de analizar las políticas y el poder; y los discursos históricos les permitirán hablar sobre la transformación en las organizaciones, así como acerca de las trayectorias comunes cambiantes. Así mismo les hacen falta los discursos interpretativos para articular visiones posibles y variadas sobre los textos y la intertextualidad que existe en múltiples contextos que, conjuntamente, crean la cultura. Estar familiarizados con estos contextos resulta necesario para un conocimiento profundo de los sistemas hegemónicos que tienen el control actualmente. Si tenemos críticas en relación con el sistema, no deberíamos verlas como errores, por ejemplo, de quienes diseñan los currículos o de cualquier otra persona que participe en la implementación o el diseño de políticas. Un análisis correcto dejará al descubierto que lo que solemos traducir como errores son “logros” de un sistema que desea mantener el conflicto con el fin de preservar el poder del estado-nación.

Por consiguiente, cuanto mejores sean nuestros instrumentos de análisis, más completa será nuestra comprensión de todos los aspectos del sistema y mejor podremos percibir las posibilidades para el cambio. A medida que nos alejamos de las posturas psicologizadas cognitivas sobre la educación para dirigir la atención hacia los aspectos materiales específicos del conflicto, que pasamos de lo epistemológico a lo ontológico, crecen las probabilidades de que se produzcan los cambios.

Sólo a modo de ejemplo, planteémonos qué hace falta para borrar la diferencia que supone una silla de ruedas. Borrar esta diferencia requiere, entre otras cosas, crear entornos físicos accesibles para todos. Lo que estamos reclamando es hacerse preguntas similares para todas las demás diferencias a las que se presta atención en los proyectos inclusivos. En nuestra opinión, se puede aprender mucho, por citar un caso, de preguntarse qué tipo de reformulación estructural (o lingüística) haría falta para borrar, por ejemplo, una diferencia “transgénero” o “supuestamente cultural”. El giro hacia la ontología pondría las cosas mucho más fáciles para este enfoque.

A un estudiante no se le deberían poner etiquetas étnicas, nacionales o raciales, ni siquiera las más benevolentes de tipo cultural. Podría haber estudiantes que nacieron en Marruecos o Luxemburgo, pero no hay “marroquíes” ni “luxemburgueses”.

La atención debe dirigirse hacia los contextos de interacción y sus trayectorias históricas en las que se producen categorías como, por ejemplo, “español” y “francés”. Deberíamos ser conscientes de las prácticas a través de las cuales los docentes/el currículo/la sociedad hacen preguntas, dan *feedback* y hablan empleando el “lenguaje preciso” para decidir los criterios mediante los que identificar a los estudiantes “franceses” o “españoles”. Los esfuerzos que dedican nuestras escuelas a la construcción de la nación, la retórica de la individualidad en nuestros medios de comunicación de masas, y la inadecuada asignación de los recursos en nuestra sociedad tienen que ser reconocidos, descritos y presentados a todos los participantes como herramientas gracias a las cuales se pueden llevar a cabo los cambios deseados.

Estas actividades implican un retorno a las perspectivas de los niños que no dependen de categorías predeterminadas para organizar y gestionar el mundo social. Los niños parecen capaces de organizar subculturas que gozan de libertad para desarrollar, sin ningún alto coste disciplinario. Ellos inventan sus propias categorías, que cambian según los contextos en los que habitan y sus cambiantes necesidades. Los adultos se regocijan a veces con los errores normativos de los niños, al menos en ámbitos donde en su opinión “con el tiempo se arreglarán”, como el uso de la lengua. Sin embargo, las perspectivas psicologizadas occidentales dirigen a los niños hacia la adultez como principiantes que aprenden con avidez a hacerse “viejos”. La investigación ha dejado constancia de las convincentes subculturas que organizan los niños (Harris, 1998; Hirschfeld, 2002); los adultos deben plantearse que apoyar estas culturas podría ofrecer la posibilidad de superar los males más importantes de la sociedad.

En pocas palabras, la pedagogía crítica puede dar los siguientes pasos para conseguir una orientación nueva en los contextos de los que hemos hablado. En primer lugar, los docentes y los discentes como “expertos críticos en el diseño” tienen que basar los programas para el desarrollo de relaciones comunitarias en una exploración sobre cómo se configuran la identidad y la cultura en la vida real. En segundo lugar, han de refutar la noción de que las categorías identitarias (por ejemplo, el género, la etnicidad, etc.) son categorías adecuadas para describir el mundo. En tercer lugar, deben cultivar la pericia en el análisis cultural en vez de amasar “conocimientos” sobre las características del “otro” y de su cultura. En definitiva, no deberían empezar con el “otro” y su cultura como algo que viene dado, sino con los procesos colaborativos mediante los cuales se crean esos otros y sus culturas para darse

cuenta de lo que cuesta crearlos, de tal manera que, si lo desean, puedan dismantelarlos en el futuro. Esperemos que los esfuerzos se reorienten desde un hincapié en el “otro” hacia los esfuerzos colaborativos encaminados a hacer un mundo mejor (Bekerman, 2007).

### 3 OBSERVACIONES FINALES

Como muchas otras cosas en nuestro complejo mundo, la educación intercultural o multicultural no es necesariamente ni buena ni mala. Lo que resulta desafortunado es que, en la mayor parte de los casos, cuando uno no tiene cuidado con las categorías que adopta y por las que se rige su trabajo, le resulta imposible vislumbrar los potenciales resultados poco fiables de esas categorías. La cultura pertenece a este tipo de categorías, y las palabras compuestas donde aparece este vocablo (intercultural, multicultural), como esperamos que haya quedado demostrado con anterioridad, no son en absoluto menos problemáticas.

Por supuesto que existe diversidad cultural. El trabajo (del latín *cultura-ae*) de los humanos varía conforme a las circunstancias y los contextos. Además, es cierto que los humanos necesitan culturas (esta vez como en *agri-culture*, en latín entornos/campos de crecimiento) en las que vivir, puesto que ningún humano vive aislado. No obstante, deducir de estos hechos que los humanos necesitan una cultura concreta a la que adherirse a lo largo de su vida es despreciar la enorme adaptabilidad de lo que está vivo, en nuestro caso, de lo que es humano. Es verdad que, con el paso del tiempo, se establecen patrones “culturales”, pero ello no quiere decir que la “cultura” sea una mónada. Como apunta Barry (2002), la “cultura” realmente preserva formas tradicionales porque no siempre disponemos de razones para cambiar la forma en que hacemos las cosas o porque, al hacerlas cíclicamente, ofrecen una vía económica para organizar la vida comunitaria. Sin embargo, esto no hace que se conviertan en naturales (del latín *nasci* [nacido]).

Todavía más peligroso es el hecho de que los “discursos sobre la diversidad cultural” actuales validan y naturalizan la exclusión de grupos subordinados marginados con el pretexto de ofrecer un reconocimiento a su bagaje “cultural natural”, cuando lo que estos grupos necesitan no es una defensa de su diferencia sino un firme llamamiento para que les sea posible gozar de su innegable igualdad (Malik, 2000).

La educación intercultural y multicultural tiene que volver al ideal político grecorromano; el que impulsa a los diferentes grupos “naturales” a encontrar terrenos comunes en la *polis* (la esfera pública/política) “artificial” (de la palabra latina *artificium* que significa artesanía). La esfera política es aquella en la que los humanos trabajan (cultura) para liberar a todos de su naturaleza (cultural) asumida (Malik, 2005). Es más, la esfera política, cuando funciona correctamente, no niega las diferencias; al contrario, hace que estén a disposición de todos para enriquecer nuestros horizontes, oportunidades y posibilidades, introduciéndolos en el diálogo público en el que deliberamos para alcanzar un sentimiento de ciudadanía compartido apoyado en el entendimiento básico de la igualdad humana.

## INFORMACIÓN ADICIONAL Y DECLARACIÓN

Aunque incorpora materiales nuevos, el presente artículo se basa en dos trabajos anteriores: Bekerman, Z. (2018). Interfaith education in Muslim, Jewish, Christian schools in Israel. *Journal of Religious Education*, 66(2), 99-110 y Bekerman, Z. (2009) Identity versus peace: Identity wins. *Harvard Educational Review* 79 (1), 74-83.

## REFERENCIAS

- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Ed.). Minneapolis; London: University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.5749/j.ctt22727z1>
- Balibar, E. (2011). The genealogical scheme: Race or culture. *An Interdisciplinary Journal in the Humanities and Social Sciences*, 1, 1-9. Trans-Scripts.
- Barry, B. (2002). *ulture and equality: An egalitarian critique of multiculturalism* (and others, Ed.). Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bauman, Z. (1999). *Culture as praxis*. London: Sage.
- Becker, A. L. (1995). *Beyond Translation Essays toward a Modern Philology* (and others, Ed.). Ann Arbor: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.13805>
- Bekerman, Z. (1999). *Constructivist Perspectives on Language, Identity and Culture: Implications for Jewish Identity and the Education of Jews* (D. Zizenwine y D. Schers, Eds.). Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory. *Peace Education*, 4, 29-41. <https://doi.org/10.1080/17400200601171198>
- Bekerman, Z. (2009). Identity vs. Peace: Identity wins. *Harvard Educational Review*, 79(1), 74-83. <https://doi.org/10.17763/haer.79.1.m30672027u72x63>
- Bekerman, Z. (2018). Interfaith education in Muslim, Jewish, Christian schools in Israel. *Journal of Religious Education volume*, 66, 99-110. <https://doi.org/10.1007/s40839-018-0061-0>
- Bekerman, Z., y Zembylas, M. (2018). *Psychologized Language in Education: Denaturalizing a Regime of Truth*. New York, NY: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54937-2>
- Bekerman, Z., Zembylas, M., y McGlynn, C. (2009). Working towards the De-Essentialization of Identity Categories in Conflict and Post-Conflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. *Comparative Education Review*, 53(2), 213-234. <https://doi.org/10.1086/597482>
- Bhabha, H. K. (1990). DissemiNation: time, narrative, and the margins of the modern nation. En H. K. Bhabha (Ed.), *Nation and narration*. London: Routledge.
- Boas, F. (1940). *Race, language, and culture*. New York: Free Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Massachusetts: Harvard University Press.
- Bradshaw, A. C. (2017). Critical pedagogy and educational technology Culture, learning, and technology. En A. D. Benson, R. Joseph, y J. L. Moore (Eds.), *Culture, Learning, and Technology Research and Practice* (pp. 8-27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315681689-2>
- Carbaugh, D. (1996a). The Playful Self: Being a Fan at College Basketball Games. En D. P. Cushman y T. J. Smith (Eds.), *Situating Selves: The Communication of Social Identities in American Scenes* (pp. 39-60). New York: SUNY.
- Carbaugh, D. (1996b). *Situating selves: The communication of social identities in American scenes*. Albany: SUNY Press. <https://doi.org/10.2307/358411>
- Cartmill, M. (1998). The status of the race concept in physical anthropology. *American Anthropologist*, 100(3), 651-660. <https://doi.org/10.1525/aa.1998.100.3.651>

- Chiao, J. Y. (2010). At the frontier of cultural neuroscience: Introduction to the special issue. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(2-3), 109–110. <https://doi.org/10.1093/scan/nsq064>
- Elias, N. (1998). Civilization, culture, identity: "Civilization" and "Culture": Nationalism and Nation State Formation: an extract from the Germans. En J. Rundell y S. Mennell (Eds.), *Classical Readings in Culture and Civilization* (pp. 225–240). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351227025-16>
- Escobar, A. (2007). The 'ontological turn' in social theory. A commentary on 'Human geography without scale. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 106–111. <https://doi.org/10.1111/j.1475-5661.2007.00243.x>
- Flores, G. (2012). Toward a more inclusive multicultural education: Methods for including LGBT themes in K-12 classrooms. *American Journal of Sexuality Education*, 7(3), 187–197. <https://doi.org/10.1080/15546128.2012.707072>
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Basic Blackwell.
- Gergen, K. J., y Gergen, M. M. (1997). The Idea of Narrative in Human Science. En P. Hinchman y S. K. Hinchman (Eds.), *Memory, Identity, Community: The Idea of Narrative in the Human Sciences*. New York: SUNY Press.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self identity*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Gunew, S. (1990). *Feminist knowledge, critique and construct*. New York: Routledge.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who needs 'Identity'? En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1–18). London: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446221907.n1>
- Hames-Garcia, M. R. (2000). Who are our people? Challenges for a theory of social identity. En P. M. L. Moya y M. R. Hames-Garcia (Eds.), *Reclaiming identity* (pp. 102–132). Berkeley: University of California Press.
- Han, C., Ayala, G., Paul, J. P., Boylan, R., Gregorich, S. E., y Choi, K. H. (2015). Stress and coping with racism and their role in sexual risk for HIV among African American, Asian/Pacific Islander, and Latino men who have sex with men. *Archives of sexual behavior*, 44(2), 411–420. <https://doi.org/10.1007/s10508-014-0331->
- Han, S., y Northoff, G. (2008). Culture-sensitive neural substrates of human cognition: A trans-cultural neuroimaging approach. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(8), 646–646. <https://doi.org/10.1038/nrn2456>
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Harre, R., y Gillett, G. (1994). *The discursive mind*. London: Sage.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. New York: Free Press.
- Heinz, A., Müller, D. J., Krach, S., Cabanis, M., y Kluge, U. P. (2014). The uncanny return of the race concept. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(836). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00836>
- Hirschfeld, L. A. (2002). Why don't anthropologists like children? *American Anthropologist*, 104(2), 611–627.
- Kivinen, O., y Piironen, T. (2004). The relevance of ontological commitments in social sciences: Realist and pragmatist viewpoints. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 34(3), 231–248. <https://doi.org/10.1111/j.0021-8308.2004.00246.x>
- Levi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques* (J. Russell, Trans.) (and others, Ed.). Atheneum. New York
- Malik, K. (1996). *The meaning of race: Race, history and culture in Western society* (and others, Ed.). Houndmills: Macmillan. <https://doi.org/10.1080/00313220500347808>
- Malik, K. (2000). Universalism and difference in discourses of race. *Review of International Studies*, 26(05), 155–177. <https://doi.org/10.1017/S0260210500001558>



- Malik, K. (2005). Making a difference: culture, race and social policy. *Patterns of Prejudice*, 39(4), 361–378. <https://doi.org/10.1080/00313220500347808>
- Martinez Mateo, M., Cabanis, M., Stenmanns, J., y Krach, S. (2013). Essentializing the binary self: individualism and collectivism in cultural neuroscience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00289>
- Mcdermott, R. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Understanding practice* (pp. 269–306). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, M. (1942). *And keep your powder dry: An anthropologist looks at America*. New York: W. Morrow.
- Ortega, J., y Gasset, Y. (1957). *What People Say: Toward a New Linguistics* (W. R. Trask, Trans.). New York: W.W. Norton and Co.
- Paleček, M., y Risjord, M. (2013). Relativism and the ontological turn within anthropology. *Philosophy of the Social Sciences*, 43(1), 3–23. <https://doi.org/10.1177/0048393112463335>
- Powell, R. (2000). Overcoming cultural racism: The promise of multicultural education. *Multicultural Perspectives*, 2(3), 8–14. [https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0203\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0203_03)
- Sailor, W. (2017). Equity as a basis for inclusive educational systems change. *Australasian Journal of Special Education*, 41(1), 1–17. <https://doi.org/10.1017/jse.2016.12>
- Smith, P. B., y Bond, M. H. (1998). *Social psychology across cultures*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Spaulding, L. S., y Pratt, S. M. (2015). A review and analysis of the history of special education and disability advocacy in the United States. *American Educational History Journal*, 42(1), 91–91.
- Taylor, K., y Price, D. (2016). *Gender diversity and inclusion in early years education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315718903>
- van Dijk, L., y Withagen, R. (2014). The horizontal worldview: A Wittgensteinian attitude towards scientific psychology. *Theory & Psychology*, 24(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0959354313517415>
- Varenne, H., y Mcdermott, R. (1998). *Successful Failure: The Schools America Builds*. Colorado: Westview Press.
- Verenne, H., y Mcdermott, R. (1998). *Successful failure: The schools America builds*. USA: Westview Press.
- Wolf, E. R. (1994). Perilous Ideas: Race, culture, people. *Current Anthropology*, 35(1), 5–12.
- Zizek, S. (1997). The abyss of freedom/ Ages of the world (The Body, in Theory - Histories of Cultural Materialism) (J. Norman, Trans.). Ann Arbor: Michigan University Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.11193>